

リテラシー教育における「批判」概念の検討

—— H. A. ジルーの構想 ——

谷 川 とみ子

1. はじめに

自己解放と社会変革。リテラシー (literacy) 教育がそうした特質をもつべきことを世に訴えたのが、ブラジルの教育学者フレイレ (P. Freire, 1921-1997) である。彼は、1960年代から、文字を学ぶ機会を奪われてきた成人を対象とする教育実践を繰り広げていった。

フレイレによれば、文字の読み書きの教育は、支配階級による価値の再生産の構造を脱却することを可能とするものでなければならない。それはまた、学習者が自らをとりまく社会状況を対象化し、抑圧的な状況からの「解放」を志向できるようなものでなければならないということである¹。こうしたフレイレの主張は、「解放のためのリテラシー」(emancipatory literacy) や「変革のためのリテラシー」(transformative literacy) という言葉に結実していった。

ノン・フォーマルな場を主な舞台に展開されたフレイレの教育実践から40年ほど経つ今日、学校教育という公的な場におけるリテラシーのあり方について考察する上でも、彼の提起したことの意味を軽視することはできないだろう。というのも、学校教育に潜む政治性 (politics) に光が当てられるようになり²、支配・抑圧構造からの解放にむけた方途が模索されているからである。

フレイレのリテラシー論に学びつつ、アメリカ合衆国の学校教育の再構築を試みている人物に、ジルー (H. A. Giroux, 1943-) がいる。ジルーは、同国における社会的不平等の拡大を問題視するとともに、学校における政治性を問いなおしながら、「批判的リテラシー」(critical literacy) という概念を提起してきた。

もともとジルーは、アップル (M. W. Apple, 1942-) ³ とならび、アメリカ合衆国における「批判的教育学」(critical pedagogy) の代表的論者として知られている人物である。批判的教育学とは、1970年代以降顕著になったものであり⁴、ある特定のイデオロギーによって学校の教育実践が支配されていること、またそれに伴い、既存社会における支配・抑圧構造も再生産されていくこと、こうした点の「暴露」「告発」を主なしごととする立場である⁵。ただし、ジルーはそうした暴露・告発に自身のしごとを止めることなく、抑圧的構造からの「解放」をも志向する立場から、学校教育の再構築を模索してきた。

近年、批判的教育学は、経済的・文化的な再生産構造を暴き出すことに主眼をおく「再生産理論」と、それを踏まえた上で抵抗・変革を積極的に試みようとする「抵抗理論」という二つの視角から捉えられている⁶。抵抗理論の代表格とされるジルーは、抑圧的な社会構造への「抵抗」とそこからの「解放」を、教育のあり方を見なおすことで実現させようとしている。このことは、教育に希望的側面を見出すという点で、フレイレの主張に近いと見なすことができる⁷。

そのジルーにとって、学校教育を再構築するための鍵概念が批判的リテラシーの育成である。では、批判的リテラシーとはどのようなものののだろうか。ジルーは、公的な学校教育を通して子どもたちにどのような力を身につけさせようとしているのだろうか。また、それはいかにして育成されるのだろうか。批判的リテラシーを身につけさせるために、学校の教師はどのような働きかけをする、あるいはしない必要があるのだろうか。

ジルー自身がどのような教育実践（とりわけ義務教育段階）を構想しているのかについては、これまであまり分析の対象とされることがなかった⁸。しかしながら、既存の権力関係の単なる「暴露」「告発」にとどまらない「抵抗」「解放」をジルーが理論的に志向していることを考慮するならば、社会改革に向けた次なる一步を踏み出すためにも、そのための具体的方途（実践レベル）を検討することが必要になってくるだろう。このことは、批判的教育学者としてのジルーが「学」（学問）として行なってきた研究成果を、子どもたちを対象とする学校においてどのように生かし、どのような教育実践として具現化していくのかという問いを追究することを意味している。と同時に、この作業を通して、ジルーが批判的リテラシーという言葉に込めた「批判」（critique）の意味を、抑圧構造の単なる「暴露」「告発」にとどまらない視野から読み解くことができるかもしれない⁹。

そこで本稿では、学校教育の具体的な目標としてジルーが重視する批判的リテラシーの育成に焦点をあて、その実践レベルを検討することを通して、そこでの「批判」概念の特質を浮き彫りにすることを目的とする。

なお本稿では、1990年代初めまでのジルーの主張を主な分析の対象とすることをあらかじめ断っておきたい。というのも、今日では、ジルーの関心はカルチュラル・スタディーズなどとの結びつきを有し、学校教育に限定されることのない幅広い領域にも及んできていることが指摘されているからである¹⁰。

以下の論述では、まずジルーが学校という場をどのように捉えているのかについて確認した上で、彼が構想する批判的リテラシーの育成を、実践レベルに踏み込んで分析する。その後、そこから浮き彫りとなる「批判」概念の特質に迫っていきたい。

2. 可能性の場としての学校

1970年代後半になると、アメリカ合衆国では批

判的教育学が台頭してくる。その背後には、社会的な不平等の拡大への強い危機感が関係していた。具体的には、レーガン政権下において、支配層（白人アングロサクソン系でプロテスタントに属する＜WASP＞男性、中上流階級）の利害が優先される一方、被支配層（黒人・ヒスパニック・女性・労働者階級）がますます周縁に追いやられていくのではないかと危惧された。

労働者階級出身のジルーも、当時、そうした社会的な不平等の拡大を問題視していた¹¹。教育学者としての道を歩みはじめるなか、彼は、社会的不平等を助長するものとして、レーガン政権下の教育政策に批判を投げかけるようになる。ジルーによれば、それらは、いわゆる支配層の価値観を崇拝・絶対化する一方、被支配層の文化や歴史を軽視・周縁化する。既存社会における抑圧的な権力関係の存続に、より一層の拍車をかけるものと危険視されたのである。

ジルーによれば、そうした教育政策（マクロレベル）の問題は、学校の一つひとつの教室における日常的教育実践（ミクロレベル）にも反映されている。「学校はしばしば共通教養を伝えようとしているように見えるものの、実際には、多くの場合、いわゆる支配的な文化を正当化するものにほかならない」¹²。

ここで、ジルーは、既存社会や学校教育における支配構造を「暴露」「告発」する視座を有するものとして、再生産論に一定の評価を与える¹³。ブルデューやバーンスティンに代表される再生産論は、それぞれハビトゥスや言語コードという概念を用いて、既存の支配－従属という不平等な権力関係が半永続的に存続していくメカニズムを鋭く照射してきた。支配階級に有利となるように学校での教育内容・方法が定められているため、支配階級の子弟の方が学校に馴染みやすく、既存の階級構造が維持・再生産されていくというわけである。ジルーは、彼らの提起した分析視角を、既存社会や学校教育の権力性に対する剔抉、すなわち「批判の言語」（Language of Critique）を提供するものと位置づけ、その重要性を指摘してい

る。

だが、「批判の言語」を提供するのみでは、学校は既存の権力関係のなかに埋没し、悲観主義に陥ることになる。我々は「批判の言語」を提供する以外に何もできない無力な存在なのであろうか。支配－従属構造は変革することができないほど完全なものなのだろうか。ジルーは、否と考える。支配は常に、亀裂・抵抗・矛盾をはらむものである。そして、再生産論の不十分な点として、支配のメカニズムをあまりにも絶対的なものと見なしていること、また、単に支配に従うのみの受け身的な存在として人間を単純化していることを指摘するに至るのである¹⁴。

そこで、既存社会の抑圧的構造と不平等に対して懐疑や批判を向けるにとどまらず、そこからの「解放」と真に民主的な社会の構築に向けた足がかりを教育によって築くことができるという立場から、ジルーは自らの批判的教育学を構想していくこととなる。つまり、既存社会の抑圧的構造から「解放」されるためには「学校をまるごと捨てる」以外の方法はないかのような再生産論と訣別し、「学校を可能性の場とすることができる」と考えるのである¹⁵。

ここにおいて、ジルーは「再生産論」の悲観主義とシニシズムを乗り越える「抵抗理論」へと進展し、学校教育を通して生徒を「抵抗主体」として成長させることを可能と見る「可能性の言語」(Language of Possibility)の重要性を唱えることとなる¹⁶。

こうしたジルーの主張の思想的基盤には、抑圧的な社会状況からの「解放」の可能性を、教育自体に見出そうとしたフレイレの教育学が関係している。ジルーは、フレイレの主張について、「批判のダイナミクスを、希望の哲学のなかでの共同的闘いと結びつける」ことによって、「希望と批判的省察、共同的闘いを表現するラディカルな教育学」を打ちたてる基礎を提供するものと評価している¹⁷。

こうしてジルーは、「批判の言語」(既存社会に潜む抑圧的構造に関する批判的な分析)と「可能

性の言語」(平等で民主的な文化の構築)の両方を含む独自の批判的教育学を打ち立てていく。そのなかで、学校教育は、民主的な文化を産み出す「可能性の場」としての位置づけを与えられるのである。

3. 批判的リテラシーの実践構想

「可能性の場」として学校教育を見るジルーが、そこでの具体的目標として重視するのが批判的リテラシーの育成である。では、ジルーが構想する批判的リテラシーの内実は、どのようなものだろうか。

ジルーによれば、批判的リテラシーは、先述したような社会的不平等からの「解放」に向けて、「人々が自らの個人的・社会的世界を批判的に読み解くことを可能にする」とともに、「彼らの知覚と経験を構造づけてきた神話と信条に挑戦していくような力を促進するもの」である¹⁸。別の言葉を用いると、「社会の現状の理解とその変革に人々が参加することを可能とするような、批判の精神と可能性のプロジェクトに根ざすもの」¹⁹とされる。

このように批判的リテラシーを捉えるジルーは、それを、単なる「技術の習得」(mastery of techniques)から区別している。とりわけ、ある特定の経済的な利害関心や支配的な文化に、貧しく恵まれないマイノリティを適応させるよう意図されたリテラシーの「機能的」(functional)側面を峻拒する立場にジルーは立つ²⁰。ジルーによれば、機能性を重視する読み書きの技術の育成は、既存の職業市場の要求に応じるための職業オリエンテーションに学校のカリキュラムを矮小化させてしまう。またそれは、支配的ではない労働者階級などの文化が「闘い」と「矛盾」に満ちた領域であるということを見過ごし、知識と権力の関係に焦点をあてることに失敗しているとジルーは論難する。

リテラシーの「機能的」側面を強調する立場に対して、ジルー自身はリテラシーにかんする「ラディカル」な視角を再構成することの重要性を世

に訴える。それは、「コミュニティや公共生活の形態の可能性を決定するイデオロギック・社会的な条件をいかに名付け、変革していくかという重要な局面に展開される」ものだという²¹。こうしたラディカルなリテラシー、すなわち批判的リテラシーの育成は、マイノリティのみでなく、公共生活から退き、私生活中心主義的で厭世的、かつ貪欲な中・上流階級のメンバーの問題でもあるとジューはいう。そして、支配層と被支配層、両者の子どもが通う公的な学校を舞台として、「よりよき将来に向けての現在の闘いに、希望と変革の言語を提供する教育実践」を、批判的リテラシーという概念を通して構想する²²。

ここで、ジューの構想する具体的な教育実践を取り上げ分析してみよう。社会科のなかで、書くこと（writing）と批判的に思考すること（critical thinking）を結びつけて新たなリテラシーを育成しようとジューが考案したものに「歴史記述モデル」（writing-history model）²³がある。ここでは、「アメリカ合衆国の移民」についての学習が、次のような手順によって展開されていく。

1. 「アメリカ合衆国への移住を制限する法律は正統かどうか」という問いから授業が始まる。こうした問いは、歴史家が歴史を描きだすときに直面する歴史的ジレンマとして提示される。この問いに対して、生徒は自身の体験にもとづき、さまざまな視点から議論をする。
2. 先の問いに関して、これまでに提出されてきた様々な意見を読む。そして、こうした問いは、幅広い歴史的な文脈のなかで吟味されない限り、十分には理解できないことを悟らせる。
3. その後、アメリカ合衆国の移民行政について、二人の歴史家がいかに異なる意見を構成しているのかについての分析に入っていく。この作業を通して、同じ一つの事柄に対して、人はいかに異なる考えをもつかを認識させる。そのさい、次のようなコメントを生徒たちに提示する。

M. A. Jones は、著書のなかで、移民制限法を否定的に捉える意見を提起しています。というのも、移民は、将来的にアメリカ合衆国に価値をもたらすであろう労働力やスキルを提供してくれると考えるからです。

一方、異なる本のなかで、H. P. Fairchild は、移民制限法を肯定的に捉える見方を使っています。Fairchild は、低い賃金と非雇用の強化によって、移民はアメリカ国民の雇用機会を奪うことになる主張しています。

Jones と Fairchild は異なる意見を構成しています。なぜこの二人の歴史家が異なる意見を構成しているのかを理解するため、あなたたちは「関心の枠組み」（frame of reference）と呼ばれる作文の概念について知らなければならないでしょう。

4. ここで、書き手の「関心の枠組み」についての説明をする。「関心の枠組み」の相違によって一つの事柄に対する意味づけの仕方も異なってくることを認識させる。生徒は、先の二人の歴史家それぞれがどのような「関心の枠組み」にもとづいて、意見を構成しているのかについて考える。
5. 「関心の枠組み」についての理解を深めるため、生徒たちのコミュニティにおける論争的な問題についての絵や写真を見て、情報を取り出し作文する。その後、グループで互いのアイデアの構成の仕方などについて議論する。これは、フレイレの提起した教育方法を参照しつつおこなわれるものだという。
6. その後、先の移民制限法をめぐる書かれた二つの異なる歴史的文書を読み、当時の書き手の「関心の枠組み」を分析することで、考えをまとめる練習をする。
7. 以下のように「関心の枠組み」を設定して、作文課題（Writing Assignment）を出す。

- (1) 関心の枠組み：
移民はアメリカ合衆国の繁栄と安定に積極的に貢献する。
- (2) 情報：
 - ・北欧からの移民
 - ・都市への移住

- ・政治的組織
- ・カトリック教会の繁栄
- ・ヨーロッパ東南部からの移民の増加

(3) 上のリストにさらに3～5の情報を加えなさい。

- ① _____
- ② _____
- ③ _____
- ④ _____
- ⑤ _____

(4) あなたの考えの構成について書きなさい。

(5) 少なくとも4つの情報を用いて、パラグラフを書きなさい。

8. 作文を書き終えたら、3～5人のグループになって、互いの作文を読みあい評価する。そのさい、以下の基準を満たしているかを判断する。

- (1) 付加された情報は適切なものとなっているか。
- (2) 考えの構成は、設定された「関心の枠組み」にもとづいているか。
- (3) パラグラフは、選んだ四つの情報すべてを含んでいるか。
- (4) パラグラフで用いた情報は、考えの構成と合致しているか。

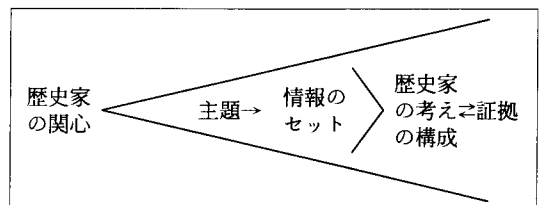
これらの作業を通じて、生徒は、歴史的な内容と作文の原則、双方について理解する機会を与えられとジルーは見る。そして、次のようにこの実践構想の意義を捉えている。まず、作文を、独立した一つの教科として言語技術の習得という観点から捉える伝統的な見方を拒否する。代わって、教科の枠を超え、あらゆる内容について批判的に考えるための教育学的道具、あるいは教科横断的なプロセスとして捉えるべきだという。先の実践構想は歴史の学習と作文の実習を結びつけるものであり、他の内容の学習にも適応できるというわけである。

けである。

また、どんな教室も生徒たちも、我々が住む世界から抽象された孤独な存在ではないということをおぼえてはならないとする。生徒のコミュニティーの問題を実践構想で取り入れているのは、生徒たち自身の生活を構造づける「文化的な資本」(cultural capital) と関係づけられねば、作文も批判的思考も無意味となると考えるからである。

これに加えて、ジルーは、知識を「論争的なもの」(problematic) と見なすことのできる生徒こそ、現実を批判的に読むことを可能とする「省察」(reflection) を遂行できると主張する。書かれた文章のなかにある筆者の「関心の枠組み」を浮き彫りにすること。また、一つの出来事に対する異なった「関心の枠組み」を認識させること。それらは、書かれたものに常に反映される書き手の意図を生徒に自覚させるものである。関心の枠組み、情報の収集、考えの構成、証拠の使用。これらの作文プロセスは下図²⁴のように互いに密接に結びついて文章に反映されているということを生徒たちが探究できるよう、ジルーは配慮するわけである。

その際、授業実践は、生産的なコミュニケーションと対話(dialogue)を促進するような教育学的構造に浸っていなければならないとジルーは主張する。というのも、抑圧的で階級性の強い教室の社会的関係のなかでは、教師と子どもが恐れや威嚇なしにコミュニケーションすることが不可能となるからだという。民主的な関係性のなかでこそ、生徒は、自らの生活をかたちづけてきた基本的な想定を、自身の「関心の枠組み」とは異なる枠組みの吟味を通して相対化し、自らの言語や文化の外に足を踏み入れる機会をもつことができると主張している。



以上のように、ジルーは、①教科横断的なリテラシー（作文）、②生徒たちの生活における問題、③文章作成プロセスにおける筆者の「関心の枠組み」、④対話、に光をあてることが批判的リテラシーの育成にとって重要だと見るのである。

4. 「批判」の意味

では、ジルーは自身の構想する批判的リテラシー論において「批判」の意味をどのように捉えているのであろうか。また、そこに「抵抗」や「解放」の契機はどのように位置づけられているのだろうか。

ジルーによれば、批判的リテラシーは、次のようなキーワードによって捉えることができる。すなわち、①自己と社会の力づけ（エンパワーメント）の前提条件、②記憶の解放、③文化をめぐる政治力学（ポリティクス）、である²⁵。ここで、これら一つひとつの特徴について検討をしてみよう。

第一の「自己と社会の力づけの前提条件」とは、リテラシーを身につけるということが、学習者と世界の間には存在するさまざまな関係と経験をかたちづくる能力（competencies）を獲得することに結びつかねばならないということの意味している。読み書きのスキルの受動的習得を拒否するジルーの批判的リテラシー論は、いわゆる「批判の観点」のみでなく、「行為主体としての語り」（a narrative for agency）をも重視する。批判的リテラシーを「行為主体としての語り」として見ると、それは、伝統的・支配的・抑圧的であった社会関係のなかから各自の歴史や経験、ビジョンを救い出す試みと同義となるという。また、これまで周縁に押しやられてきた人々が自らの来歴そのもののなかに自身を再定位することを可能にするとともに、人間の社会生活における自由の可能性の拡大に向けた闘争に主体（actor）として参加するための前提条件を構築する契機がリテラシーにはあるというのである。

こうしたジルーの主張は、還元主義（reductionist）教育実践の「批判」概念を峻拒するものとなっている。ここでいう還元主義教育実践と

は、書籍・雑誌や映画などの文化的生産物に批判的分析の対象を還元・限定していく立場である。ジルーによれば、そうした特定の生産物（テキスト）に埋めこまれているイデオロギー分析に主眼をおく還元主義においては、テキストそのものに注意が注がれるものの、主体と客体のかかわりによっていかに意味が生産されるのかというコンテキストが覆い隠されてしまう。また、いかにして意味や経験・権力が刻み込まれていくのかについての十分な理解を発達させることを犠牲にしているとジルーは見る。還元主義にもとづいて抑圧的構造を暴き出そうとするイデオロギーの分析は、かえって一つのイデオロギーとなり「押しつけ」になる危険性も有するという。

代わって、意味の生産は、主体（読み手）と世界との間の対話的な関係性をつくりだすような「相互作用」と「対話」のなかで行なわれるべきだとする「行為主体」の視点を、批判的リテラシー論のなかに取り入れなければならないとジルーは主張する。対話的關係にもとづく相互作用のなかで、学習者を「行為主体」として成長させる。このことは、人間の可能性を高めることをめざした社会的なプロジェクトの中心となるものであり、社会的正義や民主的な社会を導く可能性と密接に結びついているとジルーは見ている。

これに関連して、第二の「記憶の解放」とは、これまで正当なものとして扱われず周縁に追いやられてきた人々の記憶や声をリテラシー実践において尊重しようとするものである。ジルーによれば、人々の日々の生活の細かい部分や具体的な社会習慣を、これまでよりももっと幅広い歴史と社会的文脈のなかで理解する必要がある。これまでの一面的な捉え方を相対化するような文脈が不可欠だというわけである。

とりわけ、ジルーの批判的リテラシー論は、記憶の解放の一形態として「歴史」（history）を用いることを示唆している。ここでいう歴史とは、人間の足跡を、「人々の過去を構成してきた苦しみ之源」とであると同時に「刻み目をつけられていない可能性」（untapped potentialities）として

見なすことを意味している。従来のディスコースにおいて排除あるいは軽視されてきたものを浮かび上がらせるとともに、そこに可能性や希望を見出すという視点を持ち、リテラシー実践を構想する必要があるとジルーは主張している。

それは、既存の抑圧的な権力構造への問いかけと同時に、それへの抵抗・挑戦を可能とする「希望のイメージ」を表わすものとなるはずだとジルーは述べている。換言すれば、もう二度と繰り返されないためにも記憶にとどめて思い出す必要のある苦しみ之源としてだけでなく、人間の闘いと希望という側面にも光をあてることによって、従来の歴史の犠牲者たちが耐えてきた抑圧や痛みに対して、「理にかなった証拠」(a sober witness)をもたらそうとするのである。

こうしたジルーの主張は、記憶の解放という契機をリテラシー実践に取り入れることで、抑圧的な歴史を動かしがたいものとして告発する悲観主義の「批判」に陥ることを避け、「変革」や「解放」への希望をもった「批判」概念を見据えることの必要性を訴えるものとなっているということができよう。

第三に、「文化をめぐる政治力学」とは、学校における教育実践を、統一され、一体となった、厳しいルールと統制のシステムと見なすのではなく、適応や争い、抵抗などのさまざまな契機を含む文化的領域として概念化する必要があるということを意味している。言葉をかえると、学校は決して単純な一枚岩で説明できるものではなく、さまざまな文化・言語が競合し合う場である。学校生活を捉えるキーワードは「複数性」(plurality)だというわけである。

ここで重要なのは、次のような観点から、知識と権力を関係づけることだとジルーはいう。すなわち、単に教師が教えるものとしてのみではなく、生徒がアイデンティティ形成の一部として学校に持ち運んでくる様々な意味と結びつけて、知識と権力の関係性を捉えねばならないとするのである。

ジルーによれば、従来のラディカルな教育学者

は、知識のイデオロギー性を強調してきた。彼らは、学校教育において、既存の支配階級に有利となるように権力関係が働くことを暴き出し、権力のある者のみが知識をつくりだしているかのように見なしてきた。だが、そこには、教育学的な側面・文脈が軽視されているとジルーは見る。教育実践のなかでは、生徒たちも、抵抗や軽蔑・嘲笑などにより、自身の生活や経験と関連づけて多様な意味をつくりだし得るではないかとジルーは訴えるのである。

そこで、ジルーは、批判的リテラシーを育成するにあたって、学習者が生活のなかで抱えている問題を学習の出発点にする必要があると捉える。そのさい、学習者の有する経験は矛盾をはらんだ性格のものであるため、その強みと弱みの双方を探究し、分析するようにしなければならない。そしてまた、異なる言語やイデオロギーのディスコースを探究する機会を教師は提供せねばならないとジルーはいう。生徒たちのコミュニティでの問題をとりあげつつ、知識の論争的なものとみなす前節の実践構想には、こうした文化をめぐる政治力学が考慮されている。

こうした主張は、社会的不平等を隠蔽する支配的文化の重圧に巻き込まれることなく、多様な見方や差異を尊重するという点で、リテラシーを単数形ではなく複数形の Literacies として捉える必要があるという主張につながっていく²⁶。学校における批判的リテラシー育成のための内容を教師が一律に規範的に定めることは峻拒され、代わって、子どもたちが学校に持ち運んでくる生活の問題に触れながら学習を進めていくことが重視される。

この点で、ジルーは、アメリカ合衆国における「批判的思考」(critical thinking) 研究者との相違を明確に打ち出す。ジルーは、批判的思考研究を「内的一貫性」(internal consistency) を重視する立場と名づける²⁷。というのも、そこでは、文章の作成・分析のプロセスにおいて、形式的・論理的な一貫性が保たれているかどうかということに重きがおかれるからである。そのため、生徒

は、何よりもまず、テーマの論理的展開や証拠の妥当性（研究・実験のなかで得たデータにもとづいて結果が導かれているかということ）を一律に教えられる。ここでは、正解は一つとなる。こうしたテキストの論理的分析のスキルももちろん重要ではあるものの、ジルーは、そうしたアプローチのなかに潜むイデオロギーが見失われていると捉える。つまり、知識と権力をめぐる多様な関係を分析の対象とすることが不十分になるというわけである。

以上のように、ジルーは、①「行為主体」としての学習者、②記憶の解放による希望的側面への着目、③学習の場における複数性への配慮、という観点から批判的リテラシーにおける「批判」概念を捉えている。そして、こうした点こそ、単に抑圧状況を「暴露」するのではなく学習者を「解放」へと導くために重要だとみるのである。

5. おわりに

本稿では、ジルーの提起する批判的リテラシー論において、「批判」概念がどのように捉えられているのかについて検討してきた。それは、リテラシーの「機能性」をアンチ・テーゼに展開されるものである。その上で、既存社会の抑圧的な支配構造をやみくもに「暴露」「告発」するのではなく、学習者を「行為主体」として成長させる「解放」の契機を内包するものとして構想されていた。

だが、学習者の「解放」は、リテラシーの「機能性」を排除したところに見出すことができるのだろうか。たとえば、変革的リテラシーを唱えたフレイレ自身も、晩年、支配階級によって構築されてきた知識や標準語などを含めた広範な知識内容を学ぶ必要性を訴えるようになっていた²⁸。こうした点を掘り下げて検討することが今後の課題である。

また、ジルーによる実践「構想」のみでなく、実際の学校で行なわれた具体的な授業実践を吟味しなければならない。そして、そのなかで浮かびあがってくる意義と問題について、具体的に考察

を深めていく必要がある。そのさいのキーワードは、学校という場の「公共性」ではないだろうか。

注

- 1 たとえば、Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum, 1970.（小沢有作ほか訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年）。なお、初版はポルトガル語で1967年に出版された。
- 2 この間の経緯は、以下の文献に詳しい。小内透『再生産論を読む』東信堂、1995年。
- 3 たとえば、M. アップル（門倉正美ほか訳）『学校幻想とカリキュラム』日本エディタースクール出版部、1986年。アップルは、経済還元主義にもとづいて支配・抑圧構造を読み解くのみでなく、人種やジェンダーなど文化的側面も考慮することの重要性を説いている。
- 4 Blake, N., & Masschelein, J., “Critical Theory and Critical Pedagogy,” in Blake, N. et al. (eds.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, Blackwell Publishers, 2002, p.40.
- 5 1970年代半ばにイギリスで展開された「新しい教育社会学」との関係も深い。
- 6 Blake, N., & Masschelein, J., *op. cit.*, 2002. ほかに、甲斐進一「批判的教育学と改造主義」『椋山女学園大学研究論集（社会科学編）』第30号、1999年、53 - 63ページ。なお小柳は、批判的教育学における「批判」概念には、「隠蔽されている現状の認識」のほか「社会改革」という意味もあるとしている。小柳和喜雄「批判的思考と批判的教育学の『批判』概念の検討」『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』第12号、2003年、11-20ページ。
- 7 フレイレの主張は、悲観主義に陥ることのない「希望の教育学」という側面をもつ。Freire, P., *Pedagogy of Hope*, New York, NY: Continuum, 1994.（里見実訳『希望の教育学』太郎次郎社、2001年。）
- 8 たとえば、ジルーの学校論を検討した上地は、子どもたちを「解放へと導く」というとき、その具体的なプロセスについてジルーは明確に答えていない」としている。上地完治「ジルーの批判的教育学に関する一考察——『差異』と公共領域——」『教育哲学

- 研究』第75号、1997年、57ページ。また、竹川の論考においてもジルーの実践構想は分析の対象とされていない。竹川愼也「リテラシー形成理論における『批判』概念と実践構想の比較検討」『教育方法学研究』第29巻、2004年、13-24ページ。
- 9 なお、批判概念はカント以降、さまざまに議論されてきた。その経緯については、三島憲一「解釈と批判」『岩波講座 現代思想 I 思想としての20世紀』岩波書店、1993年、82-138ページ。
- 10 Kellner, D., "Reading Giroux," in Giroux, H. A., *Public Spaces, Private Lives: Democracy Beyond 9/11*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2001, p.149. ジルーは、90年代に入って、ポストモダニズムの影響を受ける。そして、「差異」(differences) 概念に重きを置きはじめている。そのなかで、「境界」(border) という独自の概念を打ち出し、各人が自身を枠づける境界線を越えて移動しつつけることが重要だとする立場から「越境」(border crossing) という概念を提唱している。Giroux, H. A., *Border Crossings*, New York, NY: Routledge, 1992
- 11 アメリカ合衆国のロードアイランド州プロヴィデンスに生まれたジルーは、幼少時、生活費を稼ぐためにバーで靴磨きなどをした経験を有する。同州バリントンで高等学校の歴史教師を経験した後、カーネギー・メロン大学にて学位を取得。ボストン大学、マイアミ大学を経て、現在ペンシルベニア州立大学教授。
- 12 Giroux, H. A., "Critical Literacy and Student Experience," *Language Arts*, Vol.64, No. 2, 1987, p.176.
- 13 Giroux, H. A. & Aronowitz, S., *Education Still Under Siege*, Westport, CN: Bergin & Garvey, 1985, pp.139-149.
- 14 Giroux, H. A., *Teachers as Intellectuals*, Bergin & Garvey Publishers, 1988 (a), p.111-112.
- 15 Giroux, H. A., *Schooling and the Struggle of Public Life*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1988 (b), pp.114-115.
- 16 Giroux, H. A., *op. cit.*, 1988 (a), pp.113-117.
- 17 Giroux, H. A., *op. cit.*, 1988 (a), p.113.
- 18 Giroux, H. A., *op. cit.*, 1988 (a), p.84.
- 19 Giroux, H. A., *op. cit.*, 1988 (b), p.148.
- 20 Giroux, H. A., "Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment," *Educational Theory*, Vol.38, No.1, 1988 (c), p.61.
- 21 Giroux, H. A., *op. cit.*, 1988 (b), p.151.
- 22 Giroux, H. A., *op. cit.*, 1988 (b), p.151.
- 23 Giroux, H. A., *op. cit.*, 1988 (a), pp.65-72.
- 24 Giroux, H. A., *op. cit.*, 1988 (a), p.67.
- 25 Giroux, H. A., *op. cit.*, 1988 (c), pp.65-71.
- 26 Giroux, H. A., "Literacy and the Politics of Difference," in Lankshear, C., *Critical Literacy*, New York, NY: State University of New York Press, 1993, p.374.
- 27 こうした立場の一例として、ジルーは次の文献を挙げている。Taba, H., *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies*, Reading, MA: Addison-Wesley, 1967. Suchman, J. R., *Inquiry Box*, Chicago: Science Research Association, 1967.
- 28 Freire, P., "Literacy and Critical Pedagogy," in Freire, P., & Macedo, D., *Literacy: Reading the Word and the World*, Westport, CT: Bergin & Garvey, 1987, p.152.

(日本学術振興会特別研究員)

【附記】

本稿は、平成16年度文部科学省科学研究費補助金（特別研究員奨励費）にもとづく研究成果の一部である。